



MOTIVAÇÃO DISCENTE E ABANDONO ACADÊMICO

Línea Temática: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono. Factores asociados al abandono:

DAVOGLIO, Tárzia Rita¹

LETTNIN, Carla da Conceição²

SANTOS, Bettina Steren dos³

Pontifícia Universidade Católica do RS - BRASIL

e-mail: bettina@puers.br

Resumo. No contexto educacional a motivação tem papel fundamental pela sua importância para a aprendizagem, a permanência e a continuidade dos estudos. A *Self-Determination Theory* postula que o comportamento pode ser motivado intrinsecamente, motivado extrinsecamente ou amotivado. Para avaliar esse processo motivacional dos estudantes em relação à Educação Superior muitos estudos ao redor do mundo utilizam a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A EMA consiste em um instrumento multifatorial que avalia três diferentes tipos de motivação intrínseca (MI), isto é, a forma mais autônoma ou autodeterminada da motivação na qual a pessoa se engaja em uma atividade pelo prazer decorrente de aprender, explorar ou compreender algo novo. Avalia também a motivação extrínseca (ME), que se baseia na obtenção de recompensas ou resultados, diferenciando-a do menor para o maior nível de autodeterminação. A amotivação (AMO) também pode ser avaliada pela EMA e implica na ausência de percepção pelo indivíduo de associações entre seus interesses e as ações praticadas. Assim, este estudo teve por objetivo comparar os processos motivacionais investigados por meio da EMA entre dois grupos de estudantes universitários sul-brasileiros (n=746): os estudantes que intencionaram (31,4%) e os estudantes que não intencionaram (68,6%) abandonar o curso de graduação frequentado. Os dados foram coletados de forma coletiva por meio da versão brasileira da EMA, composta por 28 afirmativas que respondem a questão “Por que venho à Universidade?”. Para as análises de comparação entre grupos utilizou-se o teste t, a fim de verificar a diferença entre as médias. Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas para os três fatores que representam a MI, para o fator que representa a motivação extrínseca por identificação e para o fator que representa a amotivação (AMO), apontando que o grupo de estudantes que não tinha a intenção de abandonar o curso universitário tem índices mais altos de MI e mais baixos de amotivação. Estes resultados atestam e reforçam a importância dos processos motivacionais intrínsecos para a continuidade da vida acadêmica. Além disso, estudos que exploram os processos motivacionais podem servir de norteadores para diversas ações e políticas que visem enfrentar ou reduzir o abandono acadêmico.

¹ Professora Colaboradora Escola de Humanidades/Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU/PUCRS. Bolsista DOCFIX/FAPERGS/CAPES – tarciaad@gmail.com

² Professora Colégio de Aplicação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - carla.lettnin@ufrgs.br

³ Professora Titular Escola de Humanidades/PPGEDU/PUCRS; Coordenadora do Grupo de pesquisa PROMOT - bettina@puers.br

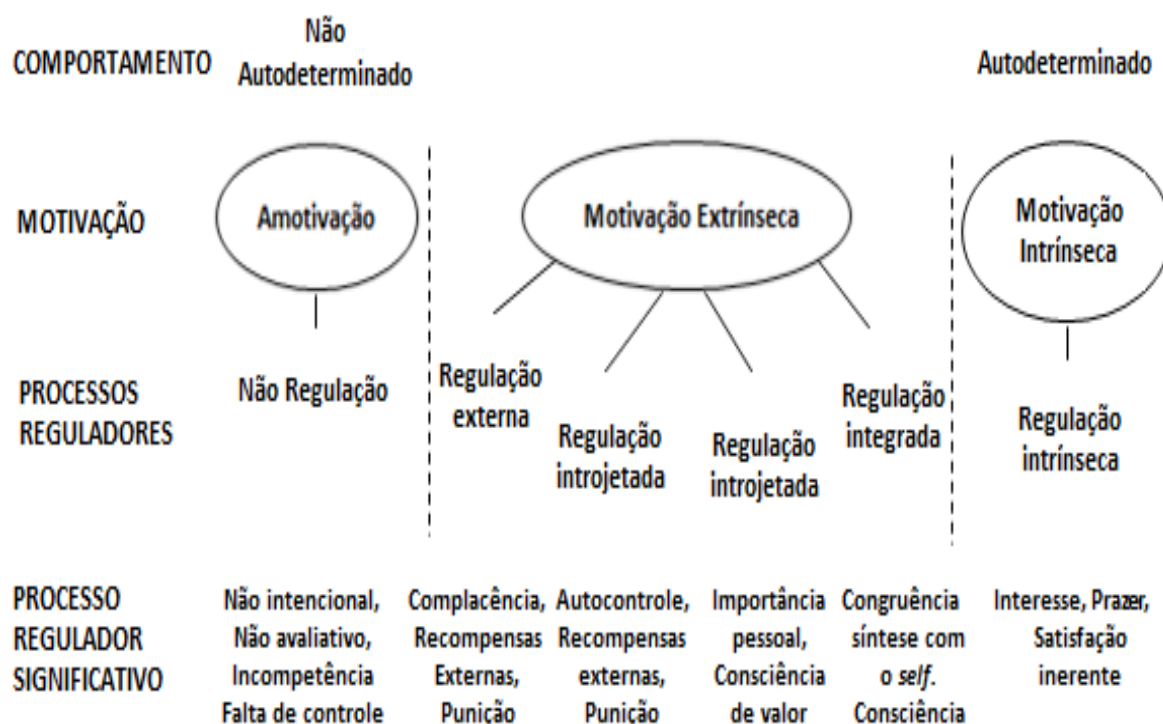
Palavras Chave: Abandono, Motivação, Estudantes, Avaliação, Escala

1 Introdução

No contexto educacional a motivação tem um papel fundamental pela sua importância para a aprendizagem, a permanência e a continuidade dos estudos, alinhando-se com a qualidade da educação. “A motivação, por si mesma um construto complexo, ao ganhar relevância no ambiente acadêmico e de aprendizagem escolar, demanda pela compreensão dos diferentes elementos que a constituem e a potencializam.” (Davoglio, Santos, & Lettnin, 2016, p.523).

Entre as teorias contemporâneas que estudam os processos motivacionais, a *Self-Determination Theory* (SDT) (Deci & Ryan, 2000) foca-se na interação entre o ambiente e o sujeito, enfatizando as variações individuais na qualidade da motivação, as quais são estabelecidas de acordo com o locus de regulação a que está sujeita, isto é, intrínseco ou extrínseco, determinando maior ou menor autonomia da pessoa frente às escolhas e ações praticadas (Deci & Ryan, 2000). Desse modo, a motivação pode ser compreendida a partir de um *continuum* que mostra os processos regulatórios possíveis, o qual percorre desde a ausência de motivação, passando por diferentes níveis da motivação extrínseca, até atingir a motivação intrínseca, essa definida como a forma mais apurada de autodeterminação do comportamento (Deci & Ryan, 1985), conforme mostra a Fig. 1.

Figura 1 - *Continuum* da motivação autodeterminada segundo a *Self-Determination Theory*



Fonte: Elaborada pelas autoras, adaptada de Ryan & Deci, 2000.

São, portanto, os processos de internalização das demandas e valores que permitem a movimentação da motivação extrínseca para a intrínseca e vice-versa. A partir do *continuum*, para avaliar o processo motivacional dos estudantes em relação à Educação Superior, um importante instrumentos foi desenvolvido por Vallerand et al. (1992), a Escala de Motivação Acadêmica

(EMA), já tendo sido adaptada e validada para diversos países. A estrutura multifatorial da EMA agrupa os subtipos de motivação descritos pela SDT, com exceção da motivação integrada, sendo composta, portanto, por sete fatores, três relacionados à motivação intrínseca (MI), três à motivação extrínseca (ME) e um à amotivação (AMO).

A MI determina o engajamento em algo pelo interesse e prazer inerentes à própria ação, estando, portanto, em consonância com os valores e objetivos pessoais, refletindo o maior grau de autodeterminação. Pode ser identificada pela EMA em três tipos distintos:

- 1) Motivação Intrínseca para conhecimento (MIC): o estudante se engaja em atividades voltadas para a aprendizagem, aprendendo pelo prazer e satisfação decorrentes de explorar ou entender algo novo.
- 2) Motivação intrínseca para realização (MIR): realizar ou criar algo, superando os limites conhecidos, produz satisfação e prazer, levando o estudante a engajar-se nas atividades.
- 3) Motivação intrínseca para experiências estimulantes (MIEE): o estudante investe nas atividades, a fim de experimentar as sensações estimulantes e desafiadoras, de natureza sensorial ou estética. (Davoglio, Santos, & Lettnin, 2016, p.537).

De modo diverso à MI, na ME a busca de alguma forma de recompensa ou evitamento de desconforto é a motivação principal para a ação. A ação assume significado para o sujeito porque está dirigida a uma finalidade, é, portanto, instrumental. A ME pode diferenciar-se em três subtipos, capturados pela EMA, ordenados no *continuum* do menor para o maior grau de autodeterminação a que se vinculam.

- (4) Motivação extrínseca por identificação (MEID): o estudante tem um nível razoável de percepção da importância de suas ações e aceitação da responsabilidade própria, envolvendo-se com grau maior de volição e menor sensação de pressão/controle externo;
- 5) Motivação extrínseca por introjeção (MEIN): baseia-se em contingências externas, sendo controlada por pressões externas, tais como: ofertas implícitas de engrandecimento ou ameaças implícitas de constrangimento. O estudante age de acordo com certas normas ou expectativas, visando evitar constrangimentos que geram culpa, vergonha ou buscando auto avaliação positiva.
- 6) Motivação extrínseca por regulação externa (MERE): o estudante sente-se pressionado pelos demais a agir de determinada forma. Essa pressão manifesta-se na forma de expectativas de recompensa ou punição concreta ou objetiva (Davoglio et al., 2016, p.537).

Por outro lado, quando não há um objetivo percebido como significativo para a pessoa, ela não encontrará razões para engajar-se em uma ação, mantendo-se indiferente às suas consequências, portanto, em um nível de amotivação. Na amotivação (AMO) não há regulação pelo self o que determina não intencionalidade do comportamento, sendo apenas fruto das contingências externas (Deci & Ryan, 2002).

Esses diferentes níveis de motivação autodeterminada tem sido estudados em uma grande variedade de contextos como saúde, esportes, relacionamentos, educação (Vansteenkiste & Ryan, 2013) e, segundo a SDT, permitem observar quando os valores e regulamentos sociais estão internalizados e integrados ao self, o que se reflete em melhor vínculo social, maior persistência e tolerância à frustração, maior assertividade nas ações, além de promoverem o bem-estar psicológico e a saúde geral (Ryan & Deci, 2000). Então, pode-se supor que maiores níveis de motivação autodeterminada em relação à formação acadêmica sejam fundamentais para a permanência e o engajamento do estudante na educação superior. Desse modo, este estudo teve por objetivo comparar os processos motivacionais, investigados por meio da EMA, entre dois grupos de estudantes universitários sul-brasileiros: os estudantes que intencionaram e os estudantes que não intencionaram abandonar o curso universitário.

2 Método

2.1 Participantes

Foi incluído no estudo o total de 746 estudantes universitários sul-brasileiros, divididos em dois grupos: (1) os estudantes que intencionaram (31,4%) e os (2) estudantes que não intencionaram (68,6%) abandonar o curso de graduação. A idade média dos estudantes foi de 22 anos (DP = 6,56),

sendo que a maioria (83%) estava cursando entre o 3º e 7º semestre da graduação em uma instituição de ensino superior privada.

2.2 Instrumentos

Escala de Motivação Acadêmica - EMA- (Vallerand , Blais, Brière, & Pelletier, 1989): Foi utilizada a versão adaptada para o contexto brasileiro por Sobral (2003), composta por 28 afirmativas que respondem a questão “Por que venho à universidade?” por meio de uma graduação Likert de sete pontos (1= nenhuma correspondência; 7= total correspondência), distribuídos em 7 fatores que caracterizam o *continuum* da motivação como proposto pela SDT. Três desses fatores representam a motivação intrínseca: para o conhecimento (MIC), motivação intrínseca para a realização (MIR) e motivação intrínseca para experimentar estímulos (MIEE). Outros três fatores representam a motivação extrínseca: por identificação (MEID), por introjeção (MEIN) e por regulação externa (MERE). E um fator representa a amotivação (AMO). O estudo mais recente de validação da EMA para o Brasil, realizado por Davoglio et al. (2016), evidenciou que sua consistência interna é adequada ($\alpha = 0,89$), apresentando boas qualidades psicométricas (RMSEA= 0,07; SRMR=0,06; CFI=0,93; TLI=0,92), com índices de qualidade de ajuste um pouco melhores (RMSEA=0,07; CFI=0,86; TLI=0,84) do que os encontrados no estudo de Viana (2012), ambos confirmando a invariância transcultural do modelo estrutural de sete fatores, já consolidada em outras culturas.

Questionário de informações sociodemográficas e acadêmicas: Composto por questões abertas e fechadas direcionadas a dados pessoais (tais como, idade, sexo) e dados acadêmicos, estes incluindo o semestre, curso e a intenção de abandonar o curso realizado (“Você pensou em abandonar o curso que frequenta?”)

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Após cumprir os protocolos éticos (aprovação da comissão científica, autorização da Pró-Reitoria Acadêmica e dos coordenadores de cursos, assinatura e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), os participantes receberam informações sobre os objetivos do estudo e sua implicação no mesmo, sendo convidados a participar voluntariamente da pesquisa, de modo anônimo e confidencial. Os instrumentos foram auto preenchidos pelos estudantes durante uma das aulas indicadas pela coordenação do curso. A coleta foi realizada na primeira quinzena do segundo semestre letivo. Para a análise dos dados deste estudo foram realizadas análises descritivas (frequências, médias, desvios padrões) com o intuito de separar os grupos, caracterizar a amostra e identificar, pelos resultados da EMA, como os estudantes se encontravam em relação aos processos motivacionais. Esses resultados serviram para embasar as análises de comparação entre grupos, por meio do teste t de Student para amostras independentes, a fim de verificar a diferença entre as médias dos fatores da EMA. A hipótese proposta foi de haver diferença entre as médias dos níveis de motivação autodeterminada entre o grupo de estudantes que manifestou intenção de abandonar o curso universitário e o grupo que não manifestou essa intenção.

3 Resultados e discussão

Constatou-se diferença estatisticamente significativas entre as médias dos fatores da motivação intrínseca da EMA nos estudantes que pensaram em abandonar o curso e os que não pensaram, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1 - Comparação entre as médias da EMA para os grupos de estudantes

Fatores da EMD	Abandono				t	p
	Não ^a		Sim ^b			
	M	DP	M	DP		
MIC	5,91	0,92	5,40	1,23	5,68	0,000
MIR	5,03	1,25	4,53	1,38	4,70	0,000
MIEE	4,55	1,20	4,07	1,46	4,40	0,000
MEID	5,90	0,95	5,58	1,31	3,37	0,001
MEIN	4,23	1,59	4,06	1,56	1,34	0,182
MERE	5,60	1,21	5,53	1,38	0,70	0,487
AMO	1,27	0,62	1,82	1,04	-7,53	0,000

Nota: ^a n= 511; ^b n=233. MIC= Motivação Intrínseca para Conhecimento, MIR= Motivação Intrínseca para Realização, MIEE= Motivação Intrínseca para Experiências Estimulantes, MEID= Motivação Extrínseca por Identificação, MEIN= Motivação Extrínseca por Introjeção, MERE= Motivação Extrínseca por Regulação Externa, AMO= Amotivação.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os estudantes mais motivados intrinsecamente nos três fatores MIC, MIR, MIEE, são aqueles que não pensam em abandonar o curso de graduação. Do mesmo modo, o fator da motivação extrínseca mais próximo da motivação intrínseca pelo *continuum* da SDT, a MEID, apresentou diferença estatisticamente significativa entre os estudantes, tendo média mais elevada para os estudantes que não pensaram em abandonar. Isso significa que embora as atividades acadêmicas possam não ser atrativas por si mesmas para esses estudantes, eles se dão conta do valor das mesmas para o seu futuro, levando-os a persistir na universidade. Tais resultados permitem constatar a relevância da motivação intrínseca e da internalização de valores sociais e culturais para a continuidade da vida acadêmica. Corroborando estas evidências, os estudantes que pensaram abandonar o curso apresentaram maior pontuação no fator AMO, sendo a diferença de média estatisticamente significativa em relação aos que não pensaram em abandonar. Assim, constatou-se que maiores níveis de motivação intrínseca e menores níveis de amotivação são relevantes para à permanência na universidade.

Já os fatores da motivação extrínseca, MEIN e MERE, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que pensaram e os que não pensaram em abandonar a graduação. Com isso, pode-se inferir que as recompensas externas, as ofertas implícitas ou explícitas de ganhos ou benefícios e/ou os sentimentos de culpa, vergonha, constrangimento e desejo de agradar, todos elementos relacionados a motivação extrínseca, parecem não se relacionar significativamente com o poder decisório dos estudantes quanto o abandono. Essas recompensas parecem apresentar valor apenas imediato e paliativo sobre a decisão de permanência dos estudantes, com isso remete-se a necessidade de focalizar estratégias de permanência em elementos mais intrínsecos, relacionados às necessidades psicológicas básicas dos estudantes (pertencimento, competência e autonomia), como propõe a SDT (Ryan & Deci, 2000).

Pode-se inferir que para aqueles alunos que estão seguros das suas escolhas acadêmicas os processos intrínsecos da motivação são mais elevados, refletindo maior autodeterminação do comportamento, demonstrando o quão relevante é saber o que se quer fazer no futuro profissional. Isso remete ainda à importância das políticas públicas que visam aproximar as escolas de Educação Básica e os cursos de formação profissional, para que os jovens possam ter escolhas mais assertivas.

4 Considerações Finais

Os resultados sobre os processos motivacionais discentes deste estudo, avaliados por meio da EMA, atestam e reforçam a importância da motivação intrínseca, por conseguinte da motivação autônoma ou autodeterminada, para a continuidade da vida acadêmica. Por outro lado, corroboram o pressuposto que a desmotivação tem papel relevante no abandono dos projetos acadêmicos pelos discentes.

Considerando que os resultados apontam a baixa correlação entre as recompensas externas e a intenção dos estudantes de abandonar a graduação infere-se que as instituições de Educação Superior poderiam investir mais em estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem que promovam processos reflexivos relacionados à autonomia e à autorregulação da aprendizagem, levando os estudantes a desenvolverem a motivação autodeterminada. Essa estratégia pode contribuir para a conclusão dos cursos de graduação e consequentemente a formação profissional, contribuindo também para a formação de cidadãos engajados e consciente, responsáveis pelas suas escolhas. Além disso, estudos que exploram os processos motivacionais podem servir como norteadores para diversas ações e políticas que visam enfrentar ou reduzir o abandono acadêmico.

Referências

- Davoglio, T. R., Santos, B. S. D., & Lettnin, C. D. C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 522-545.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavior Science*, 21(3), 323.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. DOI <http://dx.doi.org/10.1037/a0032359>
- Viana, G. S. (2012). *Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de estatística* (Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade de São Paulo). Acesso em 13 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-21122012-105824/>

